

Compartir la docencia en las aulas universitarias. Reflexiones de una experiencia de innovación: “amigo crítico”**Share teaching in university classrooms. Reflections of an innovation experience: “critical friend”**

DOI:10.34117/bjdv5n8-114

Recebimento dos originais: 19/07/2019

Aceitação para publicação: 28/08/2019

M^a Begoña Alfageme-González

Doctora en Educación por la Universidad de Murcia

Institución: Universidad de Murcia.

Dirección: Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Calle Campus Universitario, 12,
30100 MurciaE-Mail: alfageme@um.es**M^a Trinidad Cutanda-López**

Doctora en Educación por la Universidad de Murcia

Institución: Universidad de Murcia

Dirección: Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Calle Campus Universitario, 12,
30100 MurciaE-mail. lopez.cutanda@um.es**RESUMEN**

La inserción profesional en la docencia universitaria es un tema que en ocasiones no cuenta con toda la atención que sería deseable en el conjunto de las Universidades Españolas. Si bien se han documentado algunas experiencias de apoyo al profesorado novel en sus primeras incursiones docentes, no es un procedimiento generalizado ni contemplado explícitamente por la normativa sino reducido en su mayoría, a estrategias particulares y voluntarias de formación. La experiencia de amigo crítico que presentamos en la presente comunicación, se contextualiza en el caso de la figura del profesorado contratado pre-doctoral. Entre sus atribuciones se incluye la *venia docendi* que posibilita y da acceso a su colaboración en tareas teórico-prácticas, y con ello su acceso por primera vez a la docencia universitaria. Desde el plano teórico y de investigación está ampliamente documentado que las primeras experiencias relacionadas con la profesión docente son especialmente complejas. Partiendo de esta premisa, se diseñó e implementó una experiencia de innovación de docencia compartida como una vía de ayuda a la inserción profesional, y así mismo a la revisión y mejora de la labor del profesorado más experimentado. La experiencia forma parte del conjunto de actuaciones desarrolladas por el Grupo de Innovación Docente (GID-87) del Equipo de Investigación Equidad e Inclusión Educativa (EIE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Durante el presente curso académico dos profesoras se hicieron cargo de la docencia conjunta en una asignatura de tercer curso de Grado de Pedagogía en la que se compartieron responsabilidades, debate y reflexiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el seno de la misma. La finalidad formativa de la experiencia se sustenta en la figura del “amigo crítico” y en los principios esenciales de la Pedagogía Productiva como hilo conductor que ha de marcar las pautas del proyecto compartido. La intervención conjunta en el aula con los

estudiantes aporta a las docentes la reflexión pertinente para la mejora y su propio desarrollo profesional, con ventajas en sus futuras tareas educativas, pero también debilidades que conllevan una mayor coordinación y puesta en común de todo el proyecto común que sustenta la docencia impartida.

Palabras-clave: Educación Superior; Formación del Profesorado; Innovación Pedagógica; Amigo crítico.

ABSTRACT

The professional insertion in the university teaching is a theme that at times does not cover with all the attention that would be deservable in the set of the Spanish Universities. If there have been any documented experiences of supporting the novel in its first teaching incursions, it is not a generalized procedure not explicitly contemplated by the normative bell reduced in its majority, to particular strategies and volunteers of formation. The experience of a critical friend that we present in this communication is contextualized in the case of the figure of the pre-doctoral hired teacher. Among its assignments are the teaching venues that enable and access their collaboration in theoretical and practical areas, and with their access for the first time to university teaching. From the theoretical and research plan it is widely documented that the first experiences related to the teaching profession are especially complex. Based on this premise, we designed and implemented a shared teaching innovation experience as a way of helping the professional insertion, as well as revising and improving the work of the most experienced teacher. The experience is part of the set of actions developed by the Teaching Innovation Group (GID-87) of the Equity and Educational Inclusion Research Team (EIE) of the Murcia University Education Faculty. During the present academic course of the teachers there is the position of joint teaching in the signature of a third degree course of Pedagogy in which they share responsibilities, debate and reflections on the processes of teaching and learning in the same way. The formative purpose of the experience is sustained by the figure of the “critical friend” and the essential principles of the Productive Pedagogy as a leading conductor who will mark the guidelines of the shared project. The joint intervention in the classroom with the students contributes to the teachers the pertinent reflection for my own and their own professional development, with future educational prospects, but also the weaknesses that may have a greater coordination and influence with the whole of the common project. that sustains the teaching imparted.

Keywords: Higher Education; Formation of the Profesorate; Pedagogical Innovation; Critical friend.

1 INTRODUCCIÓN

Lo relativo al profesorado y su profesionalización es una cuestión central en el debate educativo actual. Tanto desde el plano teórico como de investigación y, asimismo, desde el ámbito político, se coincide en reseñar su importancia y su papel esencial a la hora de proporcionar una experiencia educativa de calidad, entendida en términos de lograr los mejores aprendizajes para la totalidad de los estudiantes. Partiendo de una de las asunciones comúnmente compartidas y reseñadas en el debate más actualizado sobre el tema, consideramos que el mero hecho de ingresar en la carrera docente no lleva implícita la

capacitación para un desempeño profesional de calidad. El ejercicio de la docencia supone un reto permanente para todo profesional de la educación que, si bien comienza con su formación inicial, excede sin duda los años de preparación universitaria, máxime en tiempos como los actuales en los que nos hallamos inmersos en la cambiante y desafiante sociedad del conocimiento. Aunque ésta constituye la primera de las etapas formativas, el desarrollo profesional se va construyendo a lo largo de un proceso continuado de aprendizaje, socialización y renovación pedagógica constante. En dicho trayecto, podríamos considerar que la segunda de las etapas comienza durante los primeros años de desempeño profesional. En el contexto universitario, la figura de *venia docenci* asociada a la condición de becarios en formación, permite una primera incursión en la realidad de las aulas con la ventaja del acompañamiento de profesionales expertos, aunque no siempre se lleva a cabo en tales condiciones. Bajo este telón de fondo, la comunicación que aquí presentamos, se centra en la experiencia en particular de una profesora novel que ha contado con la tutorización y el *feedback* necesario, en concreto, mediante la estrategia del amigo crítico en el marco de la docencia compartida.

2 MARCO TEÓRICO

Un buen profesor no lo es por el mero hecho de ingresar en la carrera educativa. El trabajo del profesional de la educación es *un proceso de formación y socialización continuo, en el que, a través de sucesivas etapas, se van adquiriendo y desarrollando todos los resortes personales y profesionales que van a permitir una enseñanza de calidad* (SARRAMONA, NOGUERA Y VERA, 1998, p. 126). Adquirir un desarrollo profesional adecuado es básico y sitúa al sujeto en constante aprendizaje y evolución, sobre todo, si tomamos en consideración que vivimos en una sociedad en permanente cambio y transformación: la formación inicial de cualquier profesión, por muy bien concebida que esté, es limitada y siempre resultará insuficiente.

En el ámbito académico, las etapas del desarrollo profesional se consideran cercanas al ciclo vital de la persona. En consonancia, el desarrollo profesional es entendido como *un proceso dinámico y evolutivo de la profesión y la función docente* (IMBERNÓN, 1998, p. 45). En tal sentido, va más allá de la propia formación docente y se acerca al concepto de carrera profesional, comenzando por la elección de la misma y terminando por la jubilación. Sin embargo, es habitual señalar tres etapas en el desarrollo profesional del docente (IMBERNÓN, 1998; SARRAMONA et al., 1998; PRIETO, 2004): a) una formación básica, la formación

inicial, que se produce en instituciones específicas y que tiende a fomentar y a apoyar aspectos como la construcción de la identidad profesional; b) una socialización en la práctica, la iniciación o inducción profesional, durante los primeros años; y c) la formación en ejercicio, donde se produce el perfeccionamiento en el desempeño profesional.

El foco de nuestro trabajo se centra en esencia, en la segunda de las mencionadas etapas, la inserción profesional o iniciación a la docencia, si bien podríamos ampliarla a formación en ejercicio, puesto que tanto el profesor novel como el experto, aprenden de la experiencia y en ambos casos se contribuye a su desarrollo profesional. Veamos pues con mayor detalle qué entendemos por inserción profesional, y los principales rasgos, tareas y retos que caracterizan la experiencia inicial de los docentes al frente de las aulas.

2.1. INSERCIÓN PROFESIONAL

El periodo de iniciación a la enseñanza, también denominado comúnmente inducción o inserción profesional, es aquel en el que, tras la formación inicial, una vez terminada la carrera, los profesores se enfrentan a sus primeras experiencias profesionales (MARCELO, 1992). Constituye un periodo diferenciado que abarca aquellos primeros años en los que los alumnos y alumnas han de experimentar su transición hacia la profesión de enseñar.

En el ámbito universitario en particular, son diversos los estudiosos del tema que, como Marcelo (2009a, 2009b), apuntan a que pese a su trascendencia y complejidad éste ha sido un tema que ha sido descuidado en ocasiones, o que no ha contado con la atención suficiente, en general, entre el conjunto de Universidades españolas. Aunque se han documentado algunas experiencias de apoyo al profesorado novel, no podemos decir que haya sido un procedimiento generalizado ni contemplado explícitamente por la normativa sino, reducido en su mayoría, a estrategias particulares y voluntarias de formación. Ahora bien, esta panorámica no es exclusiva del contexto español, sino que la ausencia de pautas definidas parece ser la tónica general a escala internacional. Britton, Paine, Pimm y Raizen (en MARCELO, 2009a y 2009b), llaman la atención sobre las variaciones sustanciales existentes entre países a la hora de planificar y desarrollar la fase de inserción de los profesionales de la educación. Mientras que en unos casos se reduce a los aspectos más formales y de carácter meramente burocrático, en otros Estados, existen programas de formación específicamente diseñados para asegurar el acompañamiento de los profesores y profesoras carentes de experiencia, contando así con el apoyo de profesionales expertos capaces de facilitar una etapa caracterizada por no pocas dudas y dificultades de diversa índole.

Los anteriores autores lo caracterizan como un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos en el que los profesores y profesoras principiantes deben adquirir el conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. En la misma línea, las dificultades durante este período de transformación fueron argumentadas hace ya algunos años por Sarramona et al. (1998, p. 128). En concreto, hacen referencia a la existencia de una triple transición: *a) de la universidad al centro escolar, b) de alumno a profesor, y c) de la teoría a la práctica*. Durante la misma, el profesor principiante confronta la imagen de la profesión que se formó como estudiante y se adapta a las situaciones reales en los centros educativos. Tal Confrontación podríamos entenderla en un doble sentido. De una parte, en la medida que han de enfrentarse a multitud de situaciones que deben resolver de forma autónoma empleando para ello los recursos profesionales adquiridos en el periodo de formación. Y, de otra parte, en tanto que contribuye a moldear la imagen de la profesión que orientará sus expectativas y actitudes profesionales en un futuro. Podríamos decir que supone un *período de asimilación de una realidad compleja que se impone incesantemente, día tras día, al profesor debutante y que puede tener unas consecuencias trascendentales para la conformación de su rol docente y la adaptación a su entorno profesional* (SARRAMONA et al., 1998, p. 127)

Por su parte, Feiman-Nemser (2001) pone el punto de mira en las dos tareas esenciales que ha de desempeñar todo docente en su fase de principiante e independientemente de la formación inicial que haya cursado: debe enseñar y debe aprender a enseñar. Una doble tarea que para el autor define su primer año de prácticas en contextos reales como un período de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. De forma más explícita, Marcelo (2009a, p.36), alude al desempeño de actividades y tareas tales como:

- Adquirir conocimiento sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar.
- Diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza
- Comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores
- Crear una comunidad de aprendizaje en el aula
- Continuar desarrollando una identidad profesional.

Se trata, además, en consonancia con Huberman (1989), de un proceso que no es uniforme ni idéntico en todas sus fases, sino que, al contrario, en su transcurso se producen experiencias y aprendizajes que completan y complementan el bagaje pedagógico

anteriormente adquirido, afectando a la personalidad del debutante y la manera en que éste percibe y asume su nuevo rol de profesor. No obstante, han sido diversos los autores que vienen considerando la existencia de ciertos patrones comunes en las primeras experiencias como docentes. Coates y Thorensen (1976), refiriéndose en particular a aquellos futuros enseñantes que estando en período de prácticas no han tenido la oportunidad de asumir totalmente la responsabilidad de la docencia en solitario, constataron ya en su momento una marcada preocupación entre los mismos, en relación a ciertas dudas y vacilaciones comunes sobre cuestiones como: su grado de competencia profesional; la aceptación y reconocimiento de su labor entre la comunidad escolar; la capacidad para relacionarse con el grupo de estudiantes y el dominio de las materias.

La experiencia como documentó Vonk (1983, 1985), es distinta entre el profesorado novel durante su primer año de docencia en solitario. En particular, el autor hace referencia a dos etapas diferenciadas que marcan con carácter general el modo en que el debutante afronta sus vivencias profesionales. La primera de ellas, a la que se refiere como *período umbral o antesala*, abarca los cinco o seis primeros meses en los que se produce la primera confrontación con el centro educativo y con el aula. La mayoría de los docentes que asumen por primera vez la responsabilidad de un grupo de estudiantes se ven envueltos en un halo de incertidumbre e inseguridad. Es un período caracterizado por la duda constante sobre si el modo de afrontar los problemas es el más adecuado, temen que los errores propios conduzcan a consecuencias irreparables, y predomina en ellos un sentimiento de soledad. La vivencia de las primeras experiencias escolares y su disonancia respecto a las expectativas generadas en el período de formación generan el surgimiento de un proceso de cambio en su concepción sobre el rol profesional. El debutante comienza a tomar consciencia entre otros, de que los alumnos están habituados a responder ante medidas disciplinarias, de que se sienten inseguros ante situaciones muy abiertas en las que sus conductas no han sido estipuladas previamente por el maestro o de que sólo trabajan bajo presión. Hay por tanto una inadaptación al clima social de la escuela y de la clase debido a la divergencia en las expectativas de los elementos personales de la institución. La segunda etapa o *periodo de maduración o crecimiento*, que prosigue en meses a la anterior, se caracteriza por la canalización de la duda constante que va transformándose en un sentimiento incipiente de aceptación por parte de los estudiantes y de los colegas de profesión. Comienza así una nueva fase en la que se ensayan comportamientos más acordes con determinadas situaciones y problemáticas a solventar que se prolongarán durante un segundo año. Los niveles de seguridad van a aumentando, y con ello el impulso

hacia la puesta en práctica de estrategias menos rígidas y el despliegue de los aprendizajes adquiridos durante su período de estudios. Vonk (1983, 1985) define este segundo período atendiendo a las siguientes características:

- El docente se acepta a sí mismo en su rol profesional que comienza a ajustarse a las sus características personales.
- Los profesores y profesoras se sienten más aceptados en su papel profesional por toda la comunidad escolar.
- Se produce una disminución de los problemas con las materias.
- El profesorado novel se siente suficientemente seguro como para experimentar otras formas de enseñar y otras maneras de organizar la enseñanza y las actividades de aprendizaje.
- Tiene lugar una disminución en el empleo de medidas de castigo.
- Hay una aceptación mayor de las peculiares características de cada grupo de alumnos y alumnas.
- En general los docentes se sienten más integrados en la estructura organizativa del centro e intervienen con más convicción en la toma de decisiones.

El citado autor, en un trabajo posterior (VONK, 1995), pasa a delimitar el escenario real en el que se desenvuelve el desarrollo profesional de los docentes principiantes en base a tres dimensiones: personal, profesional y ecológica/institucional.

Bajo coordenadas como las anteriores, podríamos hablar de una socialización primera acorde con un modelo idealizado en la Universidad y, de una segunda, adaptada a la realidad escolar y lejos ya del campo de influencia de aquel centro o institución en el que los docentes se formaron. Es esta última, como venimos señalando, la que constituye el período de mayor vulnerabilidad y malestar entre el profesorado carente de experiencia profesional (ESTEVE, 1994, KYRIACOU y SUTCLIFFE, 1978, SARRAMONA et al., 1998). En consonancia, los planes de inducción a la docencia, y más allá de quedar reducidos a ciertos aspectos de carácter burocrático, han de ser concebidos como estrategias de ayuda organizadas y orientadas a facilitar la asimilación del rol de profesor y profesora en los primeros años de ejercicio profesional. Han de poner el punto de mira en la ayuda al profesorado dirigida a proporcionarle la capacidad necesaria para analizar sus propias vivencias profesionales, a asimilar la realidad de los centros, y estimular la reflexión sobre la práctica. La experiencia viene demostrando, que de esta manera se potencia el mejor afrontamiento de las tensiones laborales, la generación

de una mayor resistencia al abandono acrítico ante la rutina del centro; la potenciación de respuestas constructivas ante las influencias socializadoras del medio o que sea más fácil la contrastación entre la teoría y la práctica (VONK, 1983). Una de las estrategias acorde con tales premisas, es la del *amigo crítico*.

2.2. EL AMIGO CRÍTICO COMO PROPUESTA DE FORMACIÓN

Definida por Escudero (2009, p.1) *como una modalidad de formación poco compleja en su realización y potencialmente poderosa*, la propuesta del amigo crítico, se fundamenta siguiendo a este mismo autor en el establecimiento de relaciones de diálogo profesional, así como en el análisis orientado a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje entre dos docentes que asumen el papel de *amigos críticos recíprocos* (p. 1). El empleo de esta estrategia cuenta ya con un cierto recorrido tanto el contexto de desarrollo profesional en la escolaridad obligatoria como a nivel universitario en la formación inicial. En este último caso, autores como Rodríguez et al. (2009) la incluyen dentro de lo que denominan *coaching reflexivo entre iguales* y hacen alusión a sus distintas modalidades. Y otros, como Courneya, Pratt y Collins (2008) aluden a ella como *coaching entre pares*.

Seguiremos aquí las orientaciones de Escudero (2009) tanto en su denominación como en las pautas dirigidas a su implementación, en una experiencia analítica con el objetivo *de fomentar desarrollo profesional en aras a lograr aquellos aprendizajes valiosos reconocidos por la Pedagogía Productiva*. Consideramos ésta última como una e herramienta que el docente utiliza para aumentar los resultados de aprendizaje académicos y sociales de sus estudiantes (LINGARD et al., 2001), a la vez que como marco de calidad para la evaluación de la práctica universitaria y como hilo conductor que ha de marcar las pautas del proyecto compartido. En concreto nos guiamos por el modelo en dimensiones presentado por Gore, Ladwig, Elsworth y Ellis (2009). En el apartado que sigue a continuación, se describe la experiencia llevada a cabo, así como los resultados a los que se ha llegado tras su evaluación.

3 METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN: EL AMIGO CRÍTICO EN NUESTRA PRÁCTICA UNIVERSITARIA

La experiencia que presentamos, queda contextualizada, tal y como venimos relatando, en la etapa de inserción profesional en la docencia universitaria. Más en concreto, ligada a la figura de *venia docenci*, como una las atribuciones con la que cuenta el profesorado contratado como investigador pre-doctoral. Aunque desde el punto de vista normativo, el acceso a la

universidad por este tipo de profesionales se contempla como docencia de colaboración en tareas teórico-prácticas, no es inusual que se asumen clases de forma autónoma e individual, considerándolos capacitados para enfrentarse a la docencia en condiciones similares a la de cualquier otro profesional docente universitario.

En nuestro caso, se llevó a cabo a través de un proceso de apoyo y colaboración necesario y justificado en los términos descritos en el apartado anterior, al amparo de la estrategia *del amigo crítico*. La iniciativa surge y forma parte de otras llevadas a cabo en el marco del conjunto de actuaciones desarrolla Grupo de Innovación Docente (GID-87) del Equipo de Investigación Equidad e Inclusión Educativa (EIE) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Los principales aspectos que describen y configuran la experiencia, quedan resumidos y presentados gráficamente por cuestiones de espacio, en la Tabla 1.

Tabla 1

Principales aspectos definitorios de la experiencia de innovación “amigo crítico” llevada a cabo para orientar la etapa de iniciación profesional en la docencia universitaria. Fuente: elaboración propia.

Aspectos	Descripción
Curso académico	2017-2018 Participantes Becaria contratada pre-doctoral Profesora titular de Universidad con más de 10 años de experiencia
Ámbito de aplicación	Docencia compartida, asignatura <i>Desarrollo Profesional, Evaluación y Asesoramiento Pedagógico</i> , tercer curso del Grado de Pedagogía (2º Cuatrimestre)
Objetivo	<i>Fomentar y apoyar el desarrollo profesional y la capacitación docente del profesorado novel universitario y el profesorado experto, en una experiencia de docencia compartida a través de la estrategia del amigo crítico y orientada por los principios de la Pedagogía Productiva</i>
Fases	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Crear una relación de aprendizaje entre iguales.</i> Un espacio para hablar de forma crítica sobre la enseñanza impartida con el objetivo de lograr mejoras en un clima de confianza, en el que cada uno realiza una crítica constructiva activa sobre su par, centrada en el respeto y la confianza mutua. 2. <i>Recabar la información conveniente para centrar la atención en qué está pensando y por qué.</i> Reflexión sobre evidencias o datos que

		<p>apoyen nuestros argumentos, bien mediante autoevaluaciones centradas en criterios y con la colaboración del alumnado.</p> <p>3. <i>Análisis y reflexión crítica.</i> Hacer una lectura compartida de las reflexiones y datos recabados para analizar la práctica docente, un diálogo profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje en el contexto analizado</p> <p>4. <i>Extraer implicaciones y líneas de actuación para mejorar.</i> Llegar a acuerdos de que funciona y que no y de todo aquello que nos puede ayudar a mejorar en nuestra práctica de enseñanza.</p>
Aspectos a evaluar		Docencia teórico-práctica orientada hacia el logro de aprendizajes de calidad, relevantes y retadores con la participación activa del alumnado ⁱ .
Criterios de evaluación		<p>Grado de logro de los aprendizajes de los estudiantes en las siguientes dimensiones:</p> <p>a) <i>Rigor intelectual:</i> evaluación enfocada al grado en que se ha conseguido que los estudiantes alcancen: la comprensión profunda de los conceptos, habilidades e ideas esenciales. Para ello, es preciso evaluar su implicación y compromiso en la construcción activa del conocimiento, así como darle voz activa para que expresen el grado o nivel de aquello que han aprendido.</p> <p>b) <i>Relevancia:</i> En qué medida se han logrado aprendizajes más significativos e importantes por parte de los estudiantes, conectando el conocimiento previo y la identidad de los estudiantes con su contexto fuera de la universidad.</p> <p>c) <i>Apoyo al estudiante:</i> expectativas del trabajo del estudiante, elevadas y explícitas que son evaluadas.</p>
Instrumentos de evaluación		<ul style="list-style-type: none"> - Diario de clase para el registro de todas las sesiones impartidas de forma conjunta, elaborado por parte de ambas docentes. - Cuaderno de campo para el registro de las sesiones de coordinación. <p>Diversas plantillas de evaluación para el registro de datos cuantitativos-cualitativos sobre las calificaciones, logros y progresos de los estudiantes que fueron objeto de reflexión y debate por parte de ambas docentes.</p>

Procedimiento de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Reunión inicial para planificar de forma detallada la experiencia, evaluación de diagnóstico de la profesora novel (en base a los resultados de evaluaciones anteriores llevadas a cabo por la Universidad) y asesoramiento inicial de la profesora experta. - Reuniones anteriores y posteriores a las sesiones de clase (15 en total) - Reuniones semanales para evaluar el desarrollo de la experiencia, los logros alcanzados y las propuestas de mejora en base a las carencias detectadas. - Evaluación final sobre los progresos alcanzados, reflexiones finales y propuestas globales para la planificación de la asignatura durante el siguiente curso escolar.
------------------------------------	---

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados a los que se ha podido llegar tras la evaluación de la experiencia, apuntan en la misma dirección de los precedentes teóricos argumentados en diversos sentidos:

En primer lugar, en los que respecta a la etapa de iniciación profesional, podemos decir que la profesora novel se encontraba ya en la fase de maduración o crecimiento, según es considerada por Vonk (1983, 1985), y son diversos los aspectos coincidentes con la caracterización llevada a cabo por el autor: mayor aceptación del rol profesional desde punto de vista personal y de socialización entre la comunidad escolar, disminución del nivel de problemáticas o mayores estrategias para su afrontamiento, cierta capacidad para identificar a los estudiantes y sus características, y en general un aumento de la toma de decisiones autónomas. Si bien, las particularidades del contexto universitario (en el que el centro de formación coincidió con el de desempeño profesional) así como las propias asociadas a la personalidad de esta docente en particular, coinciden en la discrecionalidad otorgada al desarrollo profesional en sus distintas fases señalada por Huberman (1989). De un lado, en el sentido de que ciertos temores e incertidumbres asociados a la primera de las etapas de Vonk (1983, 1985) continuaban presentes pese haber superado ampliamente el período de los primeros seis meses como docente. Y de otra en que, en este caso en particular, los avances y ensayos desplegados para hacer frente a la confrontación característica de esta etapa mejoraron exponencialmente gracias al apoyo de la estrategia del *amigo crítico*.

En íntima ligazón con lo anterior, en segundo lugar, cabe señalar que la experiencia muestra resultados muy favorables en la confianza y seguridad relativas al dominio de la

materia (pese a ser una asignatura en la que no se había impartido docencia con anterioridad). Si bien las mayores aportaciones podemos centrarlas en aspectos relacionados con la detección de características del alumnado, así como en la gestión del aula en general. Aunque los resultados de evaluaciones anteriores eran positivos en la atención individualizada al alumnado, o en la gestión del aula en aquellas clases de índole teórica, las dificultades a destacar se presentaban a la hora de movilizar y prestar el apoyo y asesoramiento adecuado a los estudiantes en metodologías más activas y participativas. Durante la experiencia, el foco de atención se puso así especialmente en las clases más prácticas con aportaciones sustanciales que contribuyeron a mejoras destacables en consecuencia. Se desplegaron actividades muy dinámicas con la participación activa de todos los estudiantes, basadas en la herramienta diseñada por Gore et al. (2009) que supusieron un gran reto inicial, pero que constituyeron un resorte inestimable para afrontar este tipo de metodologías, por otra parte, de gran complejidad y no demasiado habituales en el contexto universitario. Asimismo, cabe destacar una mayor integración y desenvoltura institucional tanto en cuestiones de índole burocrática (en cuestiones de acceso al material por parte de los estudiantes, sistemas de calificación, planificación y gestión de grupos de trabajo, control de asistencia, participación e implicación de los estudiantes...) caracterizadas a menudo por su desconocimiento y por entrañar cierto nivel de complejidad sobre todo inicial. Así como respecto al propio clima y relaciones gracias a la confianza y colegialidad desarrollada durante este período, en la que la red de relaciones se extendió más allá del par de amigos críticos.

Como tercer lugar señalar que, entre las mayores dificultades, se encuentran en general el ajuste temporal para llevar a cabo una experiencia en estos términos que, sin duda, aunque no es demasiado compleja tal y como es planteada por el profesor Escudero (2009), sí supone un tiempo añadido, una adecuada motivación y una mayor disposición. Además, para la docente no experimentada, conlleva un mayor reto a la hora de superar ciertos miedos iniciales como el no saber estar a la altura de las expectativas o la sensación de una evaluación inicial constante (VONK, 1985). En este punto fue clave la implicación y la confianza depositada por la profesora titular durante todo el proceso, que lograron revertir la inquietud inicial en una mayor confianza y seguridad al sentirse apoyada en todo momento. Finalmente, es preciso añadir, que el reto de las actividades planteadas a los estudiantes en el marco de la Pedagogía Productiva, si bien reporta beneficios considerables para el aprendizaje de los estudiantes, y asimismo el incremento de la motivación docente al final del proceso, es sin lugar a dudas mucho más dificultoso que el afrontar una experiencia de enseñanza tradicional, tanto para el

profesorado, como para los estudiantes. Las reticencias de éstos últimos a salir de su zona de confort habitual, pese a su reivindicación respecto a otro tipo de metodologías quedó constatada como se mostrará en la segunda de las comunicaciones del congreso. En tal sentido las aportaciones de la experiencia se extienden asimismo hacia el desarrollo profesional de la profesora con experiencia al debatir y reflexionar sobre cuestiones habituales que habían caído en una especie de “rutina inconsciente”.

Por último, para la profesora experta, actividades como la que aquí se presenta son una motivación más para reflexionar en su práctica, para realizar una mejor planificación y para ponerse en el lugar del que empieza, cuando por su propio desarrollo profesional ya comienza a olvidar lo que supuso sus inicios. El resultado principal indica que las metodologías innovadoras y participativas como la que aquí se presenta requiere de un mayor tiempo de dedicación del docente y de una mayor toma de decisiones previa y durante el desarrollo de la misma, por lo que la docencia compartida ayuda y favorece su puesta en práctica.

A tenor de las aportaciones anteriores, podemos concluir a modo de reflexión que, a pesar de ser una estrategia puntual en un contexto limitado y definido, y por tanto sin resultados significativos, la intervención conjunta en el aula guiada por el amigo crítico, ha supuesto para las docentes implicadas un germen para la auto-reflexión y la reflexión conjunta, que no solo consideramos pertinente sino de gran importancia para la mejora y el desarrollo profesional tanto en la iniciación profesional como en la formación en ejercicio. Si bien, y con declaradas ventajas que en este caso en particular se han constatado, no podemos obviar el mayor grado de disposición e implicación que ha de prolongarse de forma sostenida en el tiempo. Un aspecto que no solo se limita a esta experiencia en concreto, sino que está previsto que continúe en una segunda estepa en la que se pondrán en práctica las mejoras planificadas que de la misma se derivan, a través del estímulo e impuso decidido que ha supuesto para la docente más novel, así como el empuje para romper la brecha contra la rutina de la más experimentada. En definitiva, estrategias como la presentada contribuyen a enseñar y aprender a enseñar, en el proceso dinámico, evolutivo, retador y desafiante que supone la docencia en la actualidad.

REFERENCIAS

- COATES, T. y THORESEN, C. Teacher anxiety: A review with recommendations. **Review of Educational Research**, 46(2), 159-184. 1976.
- COURNEYA, C.A., PRATT, D. D. y COLLINS, J. Through what perspective do we judge the teaching of peers?. **Teaching and Teacher Education**, 24, 69-79. 2008.
- ESCUDERO, J. M. El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. **Revista de Formació del Professorat**, 4, 1-4. 2009.
- ESTEVE, J. M. **El malestar docente**. Barcelona: Paidós. 1994.
- FEIMAN-NEMSER, S. From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. **Teachers College Record**, 103(6), 1013-1055. 2001.
- GORE, J., LADWIG, J. ELSWORTH, W. y ELLIS, H. **Marco de calidad para la evaluación: una guía para la práctica evaluativa en la Educación Superior**. Departamento Gubernamental de Educación, Empleo y Relaciones en los Puestos de Trabajo: The Australian Learning and Teaching Concil Ltd. [traducción al español: Grupo EVALfor]. 2009.
- HUBERMAN, M. The Professional Life Cycle of Teachers. **Teachers College Records**, 91(1), 31-57. 1989.
- IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional**. Barcelona: Graó. 1998.
- KYRIACOU, C. y SUTCLIFFE, J. Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. **British Journal of Educational Psychology**, 48(2), 159-167. 1978.
- LINGARD, B., LADWIG, J., MILLS, M., BAHR, M., CHANT, D., WARRY, M., et al. **The Queensland school reform longitudinal study: Supplementary materials**. Report prepared for Education Queensland by the School of Education. Brisbane: The University of Queensland. Luke. 2001. Recuperado el 26 de septiembre de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/37621426_The_Queensland_School_Reform_Longitudinal_Study
- MARCELO, C. La identidad docente: constantes y desafíos. **Investigación educativa y pedagógica**, 15-42. 2009a.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sisifo/Revista de Ciencias de Educação**, 8, 7-22. 2009b.

MARCELO, C. (coord.) **Investigación en Formación del Profesorado**. Madrid, Cincel. 1992.

PRIETO, M. La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. **Revista Enfoques Educativos**, 6(1), 29-49. 2004.

RODRÍGUEZ, A.; ESTEBAN, R.M.; ARANDA, R.; BLANCHARD, M.; DOMÍNGUEZ, C.; GONZÁLEZ, P.; ROMERO, P.; SANZ, E.; MAMPASO, A.; VITÓN, M.J. y MESSINA, C. Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. **Revista de Educación**, 355, 355-379. 2011.

SARRAMONA, J., NOGUERA, J. y VERA, J. ¿Qué es ser profesional docente?, **Teoría de la Educación**, 10, 95-144. 1998.

VONK, H. Problems of the beginning teacher. **European Journal of Teacher Education**, 8(3), 307-317. 1983.

VONK, H. The gap between theory and practice. **European Journal of Teacher Education**, 6(2), 133-150. 1985.

VONK, J. Teacher induction: an essential element at the start of teachers' careers. **Revista Española de Pedagogía**, 200, 5-22. 1995.

ⁱ Una de las prácticas llevadas a cabo, denominada "Debates Pedagógicos", constituye el foco de atención de la segunda de las comunicaciones presentadas en este Congreso, y nos permitió evaluar en el tramo final de la experiencia, los aprendizajes logrados por los estudiantes en base a los principios de la Pedagogía Productiva en su integridad, atendiendo a las dimensiones descritas y con la participación activa de la totalidad del grupo-clase. En esta segunda comunicación se presenta con detalle el instrumento de evaluación elaborado *ad hoc* en el contexto de esta experiencia.